

TRENING UŻYCIA STRATEGII CZYTANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM

1. WSTĘP

Celem artykułu jest opis treningu, który stanowił część obszerniejszych badań eksperymentalnych (Kusiak 2000). Wyniki badań wskazały na wpływ treningu na efektywność czytania oraz na wiedzę metakognitywną i strategię stosowane przez czytelników.

W badaniach w psychologii rozwojowej i w psychologii kognitywnej **metapoznanie** (w literaturze angielskiej *metacognition*) definiuje się jako pojęcie składające się z dwóch poziomów. Rozróżnia się, np. Flavell (1978), poziom bardziej ogólny zwany **wiedzą metakognitywną** lub wiedzą o poznaniu (ang. *metacognitive knowledge*), dotyczący podejścia uczącego się do procesu uczenia się, obejmujący przekonania związane z różnymi aspektami uczenia się oraz z własnym stylem uczenia się; oraz drugi poziom zwany **regulacją poznania**, związany ściślej z procesami poznawczymi samej sytuacji uczenia się, obejmujący strategię planowania, sprawdzania, poprawiania i oceny stosowanych strategii.

Wydaje się, że wyodrębnienie dwóch poziomów jest zasadne. Na podstawie badań nad temat autonomii uczenia się Wenden (1987) wnioskuje, że tak szeroko pojęta definicja metapoznania pomaga w określeniu cech charakterystycznych dla osoby uczącej się w sposób autonomiczny, tzn. osoby kierującej własnym uczeniem się i odpowiedzialnej za decyzje związane z tym procesem. Wenden uważa, że w zachowaniach autonomicznych ważne jest, aby uczący się wykorzystał zarówno informacje dotyczące procesu uczenia się (tzw. wiedzę metakognitywną), jak i umiał sterować własnym procesem uczenia się oraz trafnie się oceniać (tzn. aby efektywnie regulował poznanie).

Badania nad czytaniem w języku obcym (np. Devine 1987) zdają się potwierdzać znaczenie zarówno poziomu zwanego wiedzą metakognitywną, jak i poziomu zwanego regulacją poznania w procesie czytania. Zaobserwowano wpływ przekonań czytelników dotyczących procesu czytania w języku obcym na strategię stosowane w czytaniu oraz na rozumienie tekstu. Okazało się, że czytelnicy, dla których czytanie przede wszystkim oznaczało koncentrowanie się na odkodowywaniu tekstu i na poprawnej wymowie wyrazów tekstu w czasie czytania stosowali mniej efektywne strategię i w konsekwencji gorzej rozumieli tekst. Natomiast czytelnicy, którzy wyrazili opinie, że czytanie polega na zrozumieniu informacji, które niesie tekst, stosowali bardziej efektywne strategię i lepiej rozumieli tekst. Inne badania (np. Forrest i Waller 1979) dowodzą, że "dobrzy" czytelnicy, czyli ci, którzy lepiej rozumieją tekst, charakteryzują się efektywniejszymi strategiami monitorowania swych procesów czytania. Potrafią oni także lepiej ocenić efektywność własnego czytania. Podsumowując, badania wskazują na istotny wpływ zarówno wiedzy metakognitywnej, jak i strategii regulacji na efektywność czytania.

Badania mające na celu określenie cech "dobrego" ucznia były podstawą treningu umiejętności uczenia się (ang. *strategy training*), tzn. wykształcenia korzystnych dla uczenia się przekonań oraz strategii ułatwiających proces uczenia się. Oxford i Leaver (1996) wyróżniają różne typy takiego treningu w zależności od poziomu uświadomienia sobie przez ucznia swoich procesów poznawczych. W odniesieniu do sprawności czytania, najprostszą i jednocześnie najmniej efektywną formą treningu okazało się polecenie czytającym wykonania różnych czynności towarzyszącym czytaniu tekstu bez wskazania celowości czytania określanego przez te czynności. Trening taki nosi w języku angielskim nazwę **blind training**, co w języku polskim oznaczałoby "trening na ślepo". Za najbardziej efektywną formę treningu uważa się trening, który uczy świadomego stosowania odpowiednich strategii, w zależności od tekstu i celu czytania. Ponadto trening taki uświadamia czytelnikom, jak mogą planować, monitorować i regulować stosowanie odpowiednich strategii w czasie czytania. Taki rodzaj treningu nosi nazwę **self-control instruction**, co oznacza trening oparty na wiedzy o funkcjonowaniu własnych strategii i ocenie ich efektywności. Taka forma treningu wzbogaca trening "na ślepo" o elementy metakognitywne. Oznacza to spełnienie dwóch celów: wyższy poziom uświadomienia sobie procesu czytania, a zwłaszcza własnego stylu czytania, oraz trening w zakresie stosowania strategii i oceny ich efektywności. Trening, który przeprowadziłam w trakcie moich badań przybrał właśnie taką formę i dlatego nazwałam go "metacognitive strategy training", tzn. trening użycia strategii metakognitywnych.

Przygotowując trening kierowałam się dotychczasowymi badaniami dotyczącymi strategii uczenia się przeprowadzonymi w Polsce. Do najważniejszych należą badania kwestionariuszowe Drożdżał-Szelest (1997), polegające na zbieraniu informacji o strategiach stosowanych przez uczniów szkół średnich; oraz badania Piaseckiej (1998), mające na celu obserwację strategii uczenia się słownictwa w języku angielskim przez studentów filologii.

Zainspirowały mnie także badania Michońskiej-Stadnik (1996) polegające na obserwacji rozwoju strategii uczniów w trakcie 4-letniego kursu w szkole średniej. Badania Michońskiej-Stadnik miały charakter badania preeksperymentalnego, bez grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej. Autorka uważała, że można potraktować jej badanie jako punkt wyjścia dla dalszych badań tych samych zjawisk, i proponowała przeprowadzenie badań eksperymentalnych (innowacyjnych) z grupą kontrolną i grupą eksperymentalną w celu określenia zależności pomiędzy treningiem użycia strategii a zmianami faktycznego ich stosowania. Planując swoje badania miałam nadzieję, że mój eksperyment będzie choć w części kontynuacją badań Michońskiej-Stadnik.

Sądziłam także, że mój eksperyment pozwoli lepiej zbadać warunki budowania autonomii ucznia w szkole (zob. Wilczyńska 1999). Zakładałam, że wpływając na samoświadomość uczącego się i nauczając strategii uczenia się uwrażliwię uczących się na ich własne procesy poznawcze, co przyczyni się do wykształcenia uczniów bardziej samodzielnych, odpowiedzialnych za własne uczenie się i umiających trafnie ocenić własne postępy.

2. OPIS TRENINGU

2.1. CELE TRENINGU

Trening został przeprowadzony wśród uczniów liceum (3 i 4 klasy), którzy byli na poziomie średniozaawansowanym. Trwał 4 tygodnie i obejmował 8 lekcji.

Trening polegał na:

1. uświadamianiu uczniom, że w czasie czytania stosowane są różne strategie, które wywierają wpływ na efektywność czytania;
2. zapoznaniu uczniów z różnymi technikami czytania i pokazaniu jakie techniki mogą być stosowane w czytaniu, w jaki sposób mogą one być stosowane, oraz wyjaśnieniu dlaczego właśnie takie techniki wydają się być optymalne w proponowanych sytuacjach;
3. ćwiczeniu jak stosować proponowane techniki w zależności od rodzaju tekstu i celów czytania;
4. zachęcaniu do samodzielnego i świadomego użycia przedstawionych technik.

Warto jest zwrócić uwagę na fakt, że w czasie treningu nie padło słowo "strategie". Trening oparty był na serii ćwiczeń z tekstami. Moim głównym zamierzeniem było, aby proponowane techniki zostały wykorzystane przez uczniów do indywidualnego rozwoju sprawności czytania, w czasie którego zrodzą się strategie, tzn. sposoby radzenia sobie z tekstem (definicja strategii: Rubin 1981).

2.2 PRZYKŁADY ĆWICZEŃ I MATERIAŁÓW ZASTOSOWANYCH W TRENINGU

Trening zawierał m.in. ćwiczenia uczące jak odnajdować główne myśli akapitów, jak rozpoznawać różne rodzaje tekstów, jak rozpoznawać najważniejsze wyrazy tekstu i jak odgadywać ich znaczenie z kontekstu. Ćwiczenia zachęcały uczniów do obserwacji własnego procesu czytania i strategii stosowanych przez innych uczniów. Uczniowie wypełniali ankiety oraz prowadzili dzienniki, gdzie zapisywali swoje refleksje dotyczące własnego procesu uczenia się. W czasie prezentacji technik czytania zastosowano ćwiczenia – metafory oraz ćwiczenia pozwalające uczniom na samodzielne odkrycie sposobów funkcjonowania proponowanych technik.

Ćwiczenia – metafory były ilustracją różnych technik czytania (zob. Nuttall 1996:11-17). Np. czytanie pobieżne dla ogólnego zrozumienia przedstawione było jako spojrzenie na ziemię z lotu ptaka. Czytelnik w czasie pobieżnego czytania, tak jak ptak, wychwytuje "w locie" to, co najważniejsze w tekście, bez skupiania się na szczegółach. Robi to na podstawie rozpoznania rodzaju tekstu, zauważenia technicznego ułożenia tekstu, tytułu, ilustracji, kluczowych wyrazów treści. To tak jak ptak, któremu w orientacji pomagają miedze wytyczające granice pól oraz punkty, które wyglądają znajomo i coś dla niego znaczą.

Poniżej podaję przykłady ćwiczeń stosowanych w czasie treningu. Ćwiczenia omawiane są w kolejności, w jakiej były przedstawiane w klasie. Pierwsze trzy typy ćwiczeń były przeprowadzone w języku polskim; pozostałe w języku angielskim.

1. "Co to jest czytanie?" – dyskusja została przeprowadzona najpierw w parach, potem z całą klasą w języku polskim. Uczniowie podawali różne definicje czytania, np. "rozpoznawanie znaków", "odkodowywanie komunikatu", "interakcja opinii autora z opinią czytelnika". Po zebraniu na tablicy najważniejszych definicji, wywiązała się dyskusja na temat które z aspektów wymienionych przez uczniów mogą sprawiać trudności w czytaniu w języku angielskim oraz czy czytanie to proces uniwersalny.
2. Czytanie tekstu w języku polskim: Fromm "O sztuce miłości" oraz odpowiedzi na pytania do tekstu. Dyskusja na temat pytań i porównywanie proponowanych odpowiedzi pozwoliły na retrospekcję jak uczniowie znajdowali odpowiedzi na podane pytania. W czasie dyskusji uczniowie wskazali na następujące trudności dotyczące czytania tekstu "O sztuce miłości" oraz zaproponowali następujące rozwiązania:

trudności:

- specyficzny charakter tekstu: tzn. filozoficzny sposób omawiania znanego tematu, tzn. miłości;
- odbiór tekstu przez czytelnika: zbyt indywidualne zrozumienie poruszanych zagadnień, np. miłości romantycznej.

rozwiązania:

- zwrócenie uwagi na terminologię użytą przez autora, sposób, w jaki autor rozumie omawiane zagadnienia, jak je rozwija, jaki jest jego cel oraz do kogo kierowany jest tekst;
 - porównanie opinii autora z opinią czytelnika.
3. Czytanie tekstu w języku łużyckim oraz odpowiedzi na proste pytania. Ćwiczenie miało na celu pokazanie uczniom, że często w celu ogólnego zrozumienia tekstu pomocne są ilustracje, tytuł tekstu oraz uświadomienie sobie jaki rodzaj tekstu czytamy. Ważną rolę odgrywa również ogólna wiedza czytelnika o świecie.
 4. Ćwiczenia mające na celu odnajdowanie tematu i głównych myśli tekstu; wyszukiwanie zdań, które wyrażają te myśli oraz słów kluczowych.
 5. Odnajdowanie głównej tezy wyrażonej w tekście i argumentów tej tezy. Poziom średniozaawansowany czytelnik pozwolił na wprowadzenie ćwiczeń polegających na odszukiwaniu myśli, które zostały wyrażone w tekście w sposób *implicite*.
 6. Ćwiczenia mające na celu uwrażliwienie czytelników na czynniki kształtujące spójność tekstu. Polegały one na:
 - rozróżnieniu związków między wyrażonymi treściami tekstu; rozróżnieniu tekstów typu wyliczanie, kontrast, związki czasowe, przyczyna-skutek.
 - rozróżnianiu spójników i dyskusji na temat tego jak wpływają na odbiór tekstu. Bardzo pomocną techniką okazało się graficzne przedstawianie spójników; np. łączenie treści tekstu za pomocą zaimka *and* przedstawione było jako matematyczny znak plus. Wiele ćwiczeń polegało na odgadywaniu z kontekstu znaczenia spójników anaforycznych i kataforycznych, tzn. zaimków odnoszących się do treści występujących przed zaimkiem i po zaimku.
 7. Zapoznanie uczniów z techniką rysowania map do tekstu. Technika ta jest polecana przez Buzana (1999) jako technika robienia notatek, pomoc w zapamiętywaniu i organizowaniu materiału. W czasie treningu uczniowie

stosowali tę technikę w celu przedstawienia treści tekstu. Zachęcałam uczniów do używania własnych sposobów ilustrujących sposób jak zrozumieli tekst, np. kolorów, różnych znaków. Najciekawszym elementem było porównanie map dotyczących tego samego tekstu i związane z tym dyskusje.

3. WNIOSKI

Wyniki badań wskazały na wpływ treningu na efektywność czytania oraz wiedzę metakognitywną i strategie stosowane przez czytelników. Eksperyment podkreśla rolę jaką metapoznanie pełni w procesie uczenia się i nauczania czytania w języku obcym. Badania sugerują, że nauczanie sprawności czytania nie może polegać tylko na nauczaniu gramatyki i słownictwa, ale przede wszystkim na uświadamianiu czytelnikom ich własnych procesów poznawczych oraz na świadomym nauczaniu strategii, które ułatwiają kształcenie tej sprawności językowej.

Eksperyment nie badał wpływu treningu na zachowania w czasie procesu czytania. Strategie faktycznie zastosowane przez czytelników mogą być badane poprzez analizę słownych relacji (ang. *verbal protocols*) czytelników w czasie ich czytania. Zaobserwowane w ten sposób użycie strategii można by porównać z percepcjami czytelników dotyczącymi procesu czytania.

Wydaje mi się, że ćwiczenia zastosowane w treningu mogą mieć uniwersalne zastosowanie. Zamiast całościowego treningu polecałabym użycie poszczególnych technik w zależności od potrzeb uczniów i charakteru czytanych tekstów. Obecnie wskazówki dotyczące uczenia się pojawiają się już w podręcznikach szkoły podstawowej i gimnazjum. Dla uczniów, którzy dotychczas nie używali nowych książek to podejście w nauczaniu może okazać się nowe i wprowadzenie go jest jak najbardziej zasadne. Podręczniki do szkół średnich wprowadzają ćwiczenia "jak się uczyć". Często, niestety, związane jest to z przygotowaniem uczniów do egzaminów i testów, ale nie z codziennym uczeniem się. Sądzę, że może to wyrobić błędny pogląd, że strategie uczenia się są sztuczkami, które ułatwiają zdanie egzaminu, a nie naturalnymi sposobami pracy nad własnym procesem uczenia się języka.

Wydaje mi się, że wiele zależy od tego, jak nauczyciele wykorzystają ćwiczenia zawarte w podręcznikach. Z obserwacji prowadzonych przeze mnie w szkołach wynika, że czasami uwagi o technikach uczenia są pomijane przez nauczycieli, a ćwiczenia przerabiane są bez należytej refleksji. Byłoby ciekawe, aby zidentyfikować i zbadać przekonania nauczycieli dotyczące procesu uczenia się w języku obcym. Można przypuszczać, że postawy nauczycieli mają wpływ na sposób, w jaki nauczają strategii uczenia się.

Mam nadzieję, że powyższa dyskusja podkreśli wagę kształcenia metapoznania uczącego się i nauczania strategii uczenia się oraz zachęci nauczycieli i badaczy do refleksji i własnych poszukiwań dotyczących zwiększenia efektywności nauczania w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Buzan, T. 1999. „Mapy twoich myśli”. Ravi, Łódź.
Devine, J. 1987. "General language competence and adult second language reading".
W: J. Devine, P.L. Carrell, D.E. Eskey (red.). 1987. *Research on Reading English as a Second Language*. TESOL, Washington, D.C.

- Drożdżiał-Szelest, K. 1997. „Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language”. Motivex, Poznań.
- Flavell, J.H. 1978. "Metacognitive development". W: J.M. Scandura, C.J. Brainerd (red.). *Structural / Process Theories of Complex Human Behavior*. Alphen a.d. Rijn, The Netherlands, Sijthoff and Noordhoff.
- Forrest, D.L./ T.G. Waller. 1979. "Cognitive and metacognitive aspects of reading". Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, March 1979.
- Fromm, E. 1987. "O sztuce miłości". W: M. Lojek. *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 325-329.
- Kusiak, M. 2000. "The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge". Nieopublikowana praca doktorska napisana na Uniwersytecie Jagiellońskim.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. „Strategie Uczenia się i Autonomia Ucznia w Warunkach Szkolnych”. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Nuttall, C. 1996. "Teaching Reading Skills in a Foreign Language". Heinemann, Oxford, 11-17.
- Oxford, R.L. and B.L. Leaver. 1996. "A synthesis of strategy instruction for language learners". W: R.L. Oxford (ed.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 227-246.
- Piasecka, L. 1998. "Learning foreign words: What is said and what is done". W: J. Arabski. *Studies in Foreign Language Learning and Teaching*. Uniwersytet Śląski, Katowice, 96-109.
- Rubin, J. 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". W: *Applied Linguistics* 2(2), 117-131.
- Wenden, A. 1987. "Metacognition: An extended view on the cognitive abilities of L2 learners". W: *Language Learning* 37(4), 573-597.
- Wilczyńska, W. 1999. "Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego". PWN, Warszawa.